

TANTERVBÖRZE AZ ISKOLÁKBAN

Az elmúlt négy évben a magyar oktatási rendszer intézményeit vizsgálva lépten-nyomon beleütközünk a korábbi homogén és konzisztens rendszer felbomlásának tüneteibe. Az oktatási rendszerben tapasztalható dezintegráció jelei az oktatott tananyag tartalmában is regisztrálhatók.

1990-ben az oktatásügy valamennyi szereplője számára nyilvánvaló volt, hogy a rendszer-váltás után nem lehet ugyanazt a tananyagot tovább tanítani az iskolákban, amit korábban, ezen a területen is sürgős és gyökeres változásokra van szükség. Annak ellenére, hogy egy általános tantervi reform előkészítő munkálatai már a 80-as évek közepétől elkezdődtek, és a rendszerváltás idejére lényegében már elkészült egy új alaptantervi javaslat, a mindenki által elismert általános tantervi modernizáció megvalósulására máig sem került sor. Ennek legfőbb oka valószínűleg az oktatási kormányzat e területen is megnyilvánuló bizonytalansága, kompromisszum-képtelensége és az operatív feladatok végrehajtása terén tanúsított tehetetlensége volt. Mindezek eredményeként az új alaptanterv bevezetése helyett négy év alatt mindössze a kormányzaton belül és kívül zajló, hol élesebb, hol elcsendesülő tantervi vitáknak lehettünk tanúi, miközben az iskolákban a pedagógusok lényegében azt tanítottak, amit akartak.

A tantervi dezintegráció mértékéről senkinek nincsenek pontos ismeretei, de az oktatási tárca egyik magas rangú tisztviselője 1993 őszén egy oktatási tanácskozáson úgy nyilatkozott, hogy immár 380 különböző tanterv szerint oktatnak a magyar iskolákban. Ezt a tartalmi sokszínűséget akár az iskolarendszer lendületes megújulásának jeleként is értelmezhetnénk, ha nem hiányoznának belőle az áttekinthetőség és a minőség minimális garanciái. Csakhogy ez a tantervi sokszínűség nálunk olyan körülmények között valósult meg, hogy sem folyamat-kontroll (a tanfelügyeletet már az 1985-ös oktatási törvény eltörölte), sem kimeneti kontroll (a vizsgarendszert nem sikerült bevezetni) nem kísérte, és így az iskolákban oktatott tananyag tartalma és minősége mind az oktatásirányítók mind a „fogyasztók” (szülők) számára tökéletesen értékelhetetlenné és áttekinthetetlenné vált.

Az általában tapasztalható tantervi „sokszínűség” részben az egyes iskolák „innovációs” törekvéseinek, részben pedig egy-egy iskolatípusra jellemző „részleges” tantervi reformoknak a következménye. Az elmúlt években megjelenő ún. „részleges” tantervi reformok elsősorban azokat az iskolatípusokat érintették, amelyek új szerkezetet vezettek be ill. újfajta szolgáltatást kínáltak a fogyasztóknak. Az alábbiakban empirikus kutatásaink alapján három ilyen új iskolatípus (a szerkezetváltó gimnáziumok, a speciális szakiskolák és a világbanki szakközépiskolák) példáján kíséreljük meg bemutatni a tantervet érintő változásokat. E három iskolatípus kiválasztása az új tantervek kialakításának háromféle eljárását is példázza: a szerkezetváltó gimnáziumok esetében a tantervek kialakítása szinte teljes mértékben az iskolák kompetenciájába tartozott, a speciális szakiskolák esetében a minisztérium (MŰM) háttérintézménye (NSZI) támogatta az iskolákat a tantervek kimunkálásában, a világbanki iskolák tanterveinek kidolgozása pedig határozott minisztériumi (MŰM) irányítással és központi (világbanki) finanszírozással történt.

A szerkezetváltó iskolák tantervei

1992 szeptemberéig 110 iskola kapott egyedi engedélyt a minisztériumtól arra, hogy a hagyományos 4 osztályos gimnáziumi szerkezet helyett 6 vagy 8 osztályos szerkezetben

oktasson.[†] Ez a szám a hagyományos középiskolai szerkezet felbomlásának határozott tendenciáját jelzi, amely az oktatásirányítás tétovaságának következtében felettébb bizonytalan irányt vett (I. tábla).

I. TÁBLA

A szerkezetváltás kezdete és iránya

Évszám	Szerkezetípus		
	8 osztályos	6 osztályos	összesen
1989	2	1	3
1990	9	1	10
1991	30	14	44
1992	14	40	54
Összesen	55	55	110

A számokból jól látszik, hogy a minisztérium nem foglalt állást abban a kérdésben, hogy a 6 osztályos vagy a 8 osztályos modellt preferálja-e inkább, hiszen a vizsgált négy év alatt mindkét típusból pontosan ugyanannyit engedélyezett.

1991-ben a minisztérium megbízásából az *Oktatáskutató Intézetben* szociológiai vizsgálatot kezdtünk az iskolaszerkezet átalakulásáról. A kutatás során azokat az iskolákat vizsgáltuk, amelyek az 1991/92-es tanévben kezdték el a szerkezetváltó kísérletet. A kutatás során valamennyi iskolában esettanulmányt készítettünk az iskola helyzetéről és a kísérlet megvalósulásának körülményeiről, elemeztük a kísérleti koncepciókat, a statisztikai adatokat, a felvételin alkalmazott teszteket és az óraterveket.

A szerkezetváltási szándékok egyik legfőbb pedagógiai motívációja az általános iskolák gyenge hatékonysága és az érvényben lévő tantervek nem kielégítő minősége volt. Az első szerkezetváltó iskolák, mint a pedagógiai innováció elkötelezettei a gimnáziumi oktatás időtartamának kiterjesztését önálló, új, a korábbinál jobb, hatékonyabb, lineáris felépítésű és a gyerekeket kevésbé túlterhelő tantervek bevezetésével képzelték el. Ennek köszönhető, hogy a szerkezetváltás előkészítése az első években kivétel nélkül mindenütt tantervíró teamek szervezésével és egy-két évig tartó tantervírással kezdődött. A tantervírásban általában az iskolák szaktekinétynek örvendő legjobb pedagógusai vettek részt, néhány esetben előfordult, hogy felsőfokú intézmények vagy a megyei pedagógiai intézetek munkatársai, sőt általános iskolai tanárok is besegítettek a munkába. 1990 őszére ilyen módon már 9 új tanterv készült el a 8 osztályos szerkezetű és egy új tanterv a 6 osztályos szerkezetű gimnáziumok számára. A minisztérium valamennyit lektoráltatta, és a szakmai lektorok véleménye alapján engedélyezte bevezetésüket. Logikusnak látszott volna, hogy 1991 őszére, amikor a szerkezetváltás igénye már tömegesen jelentkezett, az elfogadott tantervek némelyikét követendő mintaként elérhetővé tegyék az érdeklődő iskolák számára. Ez azonban óvatosságból vagy bizonytalanságból, illetve a felelősségtől való félelemből nem történt meg, s így megindult az iskolák közötti spontán tantervpiac, illetve tantervkereskedelem. Egyes iskolák továbbra is úgy készültek a szerkezetváltásra, hogy önálló tanterveket írtak, mások

[†] A szerkezetváltó iskolák száma azóta 176-ra emelkedett, vagyis a jelenleg gimnáziumi oktatást folytató intézmények 46%-ában folyik ilyen „kísérlet”.

viszont felmérték a piacot, tájékozódtak és tanterveket vásároltak. Így alakult ki a szerkezetváltó iskolák két nagy típusa, az „önállóké” és a „követőké” (II. tábla).

II. TÁBLA

A szerkezetváltó iskolák tanterveik szerint

Év	8 osztályos		6 osztályos		Összes
	önálló	követő	önálló	követő	
1989	2	–	–	–	2
1990	7	2	1	–	10
1991	10	20	11	3	44
1992	7	7	20	20	54
összesen	26	29	32	23	110

Hogy melyik iskola írt önálló tantervet, és melyik nem, az sok mindentől függött. Függött a tantestület minőségétől (volt-e tantervírásra alkalmas szaktanár), a tantestület áldozatvállalásától (hajlandók voltak-e minimális munkadíjért, vagy ingyen tantervet írni), az igazgató tájékozottságától és ügyességétől (tudott-e ingyen vagy legalábbis olcsón, megfelelő minőségű, kész tantervet szerezni) és az egyre bővülő tantervkínálattól (volt-e a piacon olyan megvásárolható tanterv, amely az adott tantestület elképzeléseinek megfelelt). E szempontok mérlegelésével állt elő az a helyzet, hogy olykor kiváló tantestülettel rendelkező iskolák is „követőkké” váltak, máskor kifejezetten gyenge tantestületek is írtak tanterveket.

A senki által nem szabályozott, sőt nem is orientált tantervi piac a tantervek árát is spontán módon alakította: voltak, akik baráti, ismeretségi, kollegiális alapon, ingyen jutattak tantervhez, voltak, akik rendkívül olcsón, és voltak, akik borsos árat fizettek érte. A tantervek árát a tantervek minősége igen kevésbé befolyásolta. Egyes tantervíró iskolák a szabadpiac körülményei között is a régi reflexeknek megfelelően, paternalista módon viselkedtek (megválogatták, hogy ki követheti őket), mások kvázi piaci magatartást tanúsítottak (a barátaiknak ingyen vagy jutányos áron adták a tanterveket, a rokonszenvesektől „közreműködést” kértek cserébe, a nem rokonszenvesektől viszont magas árat kértek), és voltak, akik következetes piaci elveket követtek (mindenkitől egységárat kértek). A követő iskolák egy része ily módon egyszerű fogyasztóvá, más része viszont közreműködővé vált, miszerint azzal a feltétellel kapta meg a részletes tantárgyi terveket, hogy a további tervek kidolgozásában maga is részt vesz. Miután a szerkezetváltást a legtöbb iskola úgy kezdte meg, hogy a tantervek mindössze 1–2 évre voltak részletesen kidolgozva, erre a közreműködésre az esetek többségében igen nagy szükség volt.

A tantervpiac nyomán kialakult horizontális, iskolaközi kapcsolatok 1992 őszére már legalább 8 tantervi centrumot hoztak létre az országban, vagyis az iskolák közötti tantervpiac értékelése alapján 8 tanterv bizonyult viszonylag sokak által elfogadhatónak (III. tábla).

III. TÁBLA

A követett tantervek

Mikor készült	Tulajdonos	Hányan követik
8 osztályos		
1989	Budapest, Németh László	5
1990	Gyöngyös, Berze Nagy	6
1990	Nyíregyháza, Kossuth	6

Mikor készült	Tulajdonos	Hányan követik
1990	Szeged, Radnóti	5
1990	Budapest, Radnóti	4
6 osztályos		
1991	Baja, III. Béla	7
1991	Mosonmagyaróvár	6
1991	Budapest, Újreál	3

1991 őszére már összesen 19 db 8 osztályos és 12 db 6 osztályos tanterv készült el, köztük az a fenti 8, amelyet minimum 3 iskola értékelt követendőnek. A tantervek megírtélésében felettébb óvatosnak, sőt határozatlannak bizonyuló minisztériumi irányítás azonban még ekkor sem vállalkozott arra, hogy akár a 8, már sokak által elismert tanterv közül néhányat maga is követendőnek ítéljen. Ehelyett 1992 őszén újabb 27 (7 db 8 osztályos és 20 db 6 osztályos), önálló tantervvel jelentkező iskolának adott szerkezetváltásra engedélyt, tovább biztatva ezzel az iskolákat az idő-, energia- és pénzpazarló tantervírásra.

Az önálló tantervírás ugyanis minden iskolában a tanítástól megspórolt időbe, fáradságba és pénzbe került. Az általunk vizsgált 21, önálló tantervvel induló iskolában a pedagógusok a következő ellenszolgáltatásért írták a tantárgyi terveket (IV. tábla).

IV. TÁBLA

A tantervírás ára

	Az iskolák száma
Semmi	4
Jutalom, célprémium	4
2–6 ezer Ft	6
10–20 ezer Ft	5
20 ezer Ft felett	2
Összesen	21

A tantervírás spontán piacán természetesen voltak, akik nagyon jól, és voltak, akik nagyon rosszul jártak. Hogy ki mennyi pénzt kapott, az legkevésbé a munka mennyiségétől és minőségétől függött, sokkal inkább a pedagógusok önzetlen lelkesedésétől (mennyire voltak hajlandók ingyen dolgozni), az igazgatók ügyességétől (mennyi pénzt tudtak szerezni a kísérlethez) és jóindulatától (mennyit juttattak ebből a beosztottjaiknak). Nem beszélve arról, hogy teljesen áttekinthetetlen, hogy az 58 tantervíró team közül ki kinek az ötletét másolta le, és hány helyen találták ki másodszor vagy sokadszor ugyanazt a megoldást. A tantervek legális és szabályozott piaca ugyanis még mindig nem jött létre, ellenben mozgásba lendült az iskolák közti feketepiac. Hogy ki milyen módon, s mennyi pénzért jutott hozzá az általa követni kívánt tantervhez, az kizárólag az iskolák közötti alku függvénye volt. Az általunk vizsgált 19 iskola közül 4 jó kapcsolatai révén ingyen, 9 iskola 30.000, Ft-ért, 6 pedig 100.000, Ft-ért vásárolt tantervet. Miután a tantervek nem publikusak, és a piac nem legális, senki nem tudja, hogy melyik tanterv mennyit ér. A vásárlásnál valószínűleg az iskolák sem a tantervek értékének és tartalmának ismeretében mérlegelnek, sokkal inkább a hozzájutás módja és ára befolyásolja őket.

A szerkezetváltó középiskolákba bevezetett kísérleti tantervek részletes elemzésére nem volt lehetőségünk. A tantervi koncepciók összehasonlítása alapján a következő jellemzők derülnek ki. A belső szerkezet szempontjából a 8 osztályos tanterveknek három változata, a

2+3+3-as, a 4+2+2-es és a 2+4+2-es készült el. A 6 osztályosoknak ugyancsak három változata került bevezetésre, az egyik 2+2+2-es, a másik a 2+3+1-es és a harmadik 1+3+2-es tagolású. A háromszakaszos belső tagolás minden esetben egy alapozó, egy orientáló és egy specializáló szakasz megkülönböztetését jelenti. Az eltérés abban van, hogy melyik tanterv mennyi időt szán az egyes szakaszokra.

Szinte a tantervek mindegyikére jellemző, hogy megnövelték a nyelvoktatásra szánt időt. Ebből a szempontból háromféle tantervet különböztethetünk meg: van, amelyik latin és két idegen nyelv, van, amelyik latin és egy idegen nyelv, és van, amelyik két idegen nyelv tanítására vállalkozik. (Az általunk vizsgált iskolák közül 59% csak nyugati nyelveket, 41% pedig latint is tanított.)

A szerkezetváltó tantervek közül a többség tantárgyblokkos oktatást vezet be főként a természettudományi, de helyenként a társadalomtudományi tárgyakat illetően is. Viszonylag kevés tantervi koncepcióban jelennek meg új tantárgyak, ahol ilyeneket kívánnak bevezetni, ott a következők fordulnak elő: háztartási ismeretek, hittan, néptánc, informatika. Ez utóbbi a leggyakoribb, és általában a korábbi technika tantárgyat helyettesíti.

Miután a szerkezetváltó koncepciók egyik közös pedagógiai célkitűzése a gyerekek túlterhelésének a csökkentése volt, összehasonlítottuk a kísérleti tantervekhez készült óraterveket a jelenleg érvényben lévő óratervekkel.[†] Arra a megállapításra jutottunk, hogy a 8 osztályos gimnáziumok a jelenlegi heti 30.1 órával szemben 8 év alatt átlagosan heti 29.6 tanórát terveztek, ami azt jelenti, hogy hetente mindössze egy félórát takarítottak meg a gyerekeknek. A 6 osztályos tantervek pedig a jelenlegi heti 30.8 óra helyett ezentúl 6 év alatt átlagosan heti 28.6 órát kívánnak oktatni, vagyis összesen heti 2.2 tanórával csökkentették a gyerekek terhelését. Ha meggondoljuk, hogy ez az óracskökkentés már annak eredményeként jött létre, hogy a minisztériumi bírálóbizottság kifogásai a legtöbb esetben óraszámcsökkentési javaslatot tartalmaztak, azt kell állítanunk, hogy a szerkezetváltó tantervek csak igen szerényen voltak képesek megfelelni a gyerekek túlterhelésének csökkentésére vonatkozó célkitűzéseiknek.

A tantárgyi tervekhez a részletes követelmények ugyan még szinte sehol nincsenek kidolgozva, de az iskolák fele már rendelkezik kialakult vizsgakoncepciókkal. A másoktól vett vagy átvett tanterveket követők általában a vizsgákra vonatkozó elképzeléseket is átveszik. A vizsgatervek arról tanúskodnak, hogy a szerkezetváltó iskolák többsége szigorúan teljesítményelvű értékrendet követ, és a gyerekek teljesítményét gyakori vizsgák beiktatásával kívánja mérni. Az iskolák vizsgaelképzelései legalább olyan sokszínűek, mint maguk a tantervek. Van olyan iskola, amelyik évente, van, amelyik kétfévente, van, amelyik 16 és 18 éves korban, és olyan is, amelyik csak 18 éves korban tervez (érettségi) vizsgát.

A vizsgakövetelmények kidolgozásával az iskolák részben azért nem sietnek, mert várják a központi vizsgarendszer bevezetését, s majd annak követelményeihez kívánnak alkalmazkodni, részben pedig azért, mert úgy vélik, hogy a tantervek a gyakorlat során még sokat változhatnak, és ennek megfelelően fognak változni a követelmények is.

Ebből is látszik, hogy a jelenleg bevezetett szerkezetváltó tantervek még igencsak kísérleti stádiumban vannak, ami éppen az általuk oktatott gyerekek érdekében nagyon is indokoltá tenné a kísérleteknek kijáró alapos megfigyeléseket, méréseket és értékeléseket. Kérdés, hogy milyen mértékben valósítható ez meg egy olyan „tömeges” kísérlet esetében, amikor a 119 kísérletező iskolában összesen 58féle kísérleti tantervet oktatnak.

[†] Az óratervek elemzését *Kaján László* végezte.

Amennyire kockázatos a tantervek terén kialakult sokszínűség működtetése egy közös rendezőelv, a kimeneti szabályozás, illetve a központi vizsgarendszer nélkül, ugyanannyira hiányzik a szakmai infrastruktúra másik eleme, az iskolák igényeit kiszolgáló tankönyvi kínálat. Jelenleg a szerkezetváltó tantervekhez csak a szükséges tankönyveknek egy töredéke készült el, és az iskoláktól a jövőben sem várható sokkal több. Tökéletes illúzió lenne azt várni, hogy az 58 tantervíró iskola maga készítse el a tantárgyi terveihez illeszkedő tankönyveket. Erre a pedagógusok a tanítás mellett akkor sem lennének képesek, ha egyébként alkalmasak lennének a tankönyvírásra. Jelenleg a tankönyvhasználat terén a legteljesebb spontaneitás uralkodik, egy-egy tanár általában többféle tankönyvet is használ, és mindenki azt, amihez hozzájut. Azokat a szerencséseket kivéve, akiknek az új tantárgyi terveihez már új tankönyvek is készültek, a legtöbb tanár továbbra is a normál általános iskolai tankönyveket használja. Van, aki középiskolai tankönyveket is használ, és van, aki nem a saját tantervéhez készült, más alternatív tankönyveket (pl. Zsolnait), van, aki sokszorosítással egészíti ki a rendelkezésére álló tankönyveket, és van, ahol a meglévő tankönyvek hiányosságait a 10–12 éves gyerekek órai jegyzetelésével pótolják. Egy-egy iskolában a szaktanárok természetesen többféle megoldást is alkalmaznak.

V. TÁBLA

A kísérleti osztályok által használt tankönyvek (N=40)

Mit használ	Iskolák %-ában
Régi általános- és középiskolai tankönyv	97
Új általános- és középiskolai tankönyv	22
Saját tantervhez készült tankönyv	31
Tankönyvpótló jegyzet	50

A jelenlegi átmeneti megoldások valószínűleg csak addig alkalmazhatók, amíg mindössze egy-egy kísérleti osztály van az iskolákban, és amíg az odajáró gyerekeknek fokozott tanári figyelemben és törődésben van részük. Feltehetően maguk a gyerekek látják kárát, ha a szerkezetváltás tömegessé válásával együtt a tankönyvi kínálat biztosítása nem nyer megnyugtató megoldást.

A szerkezetváltó kísérletekben részt vevők maguk is érzik a szakmai infrastruktúra hiányából adódó bizonytalanság kockázatait. Az általunk megkérdezett igazgatók szerint a szerkezetváltó iskolák jelenleg mind a tantervek tartama, mind a hozzájuk kapcsolódó követelményrendszer, mind az óratervek szempontjából tökéletesen magukra hagyva, a teljes bizonytalanság állapotában kísérleteznek.

A speciális szakiskolák tantervei

A szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok sikeres iskolai képzésével hosszú évtizedek óta küszködik a magyar iskolarendszer. A 80-as évek második felében, a pedagógiai innováció fellendülésének időszakában számtalan, az oktatási kormányzat által is támogatott intézményi kezdeményezés született arra, hogyan lehetne ezeknek a gyerekeknek az iskolai beilleszkedését és oktatását sikeresebbé tenni, ill. hogyan lehetne elkerülni szinte szükségszerű iskolai kudarcukat. Részben az akkor szerzett tapasztalatok alapján jöttek létre a speciális szakképzés intézményei.

1990-ig a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek oktatása a „normál” intézményrendszeren belül zajlott, főként a kistelepülések, és a külvárosok általános iskoláiban, a szakmunkásképzők alacsony presztízsű iskoláiban és szakmáin, valamint a dolgozók iskolájának esti

tagozatain – nem túl sok sikerrel. A 80-as évek végére már aggasztó méretűvé nőtt azoknak a gyerekeknek a száma, akik nem végezték el az általános iskolát, vagy olyan gyenge eredménnyel végezték el, hogy semmilyen középiskolába nem vették fel őket, és akik beiratkoztak ugyan valamilyen középfokú iskolába, de tanulási nehézségeik, magatartási, beilleszkedési problémáik vagy egyéb okok miatt egy-két év után abbahagyták tanulmányukat. A gazdasági szerkezet átalakulásával, amikor az állami nagyiparra alapozott szakmunkásképzés üzemi gyakorlóbázisai fogatkozni kezdtek, ill. világossá vált, hogy a korábban tömegesen, de alacsony színvonalon képzett nagyüzemi szakmunkásképzés időszaka a végéhez közeledik, az általános iskolában kudarcos, hátrányos helyzetű gyerekek a szakmunkásképző iskolák számára is feleslegessé ill. nemkívánatossá váltak.

Az oktatási kormányzat és az ilyen típusú gyerekekkel kapcsolatban lévő intézmények és szakemberek számára azonban az is egyértelmű volt, hogy az iskolarendszerből való idő előtti kimaradás a társadalmi marginalizálódás veszélyét hordozza, ami az évek múltával sokkal több terhet ró a társadalomra, mint a hátrányos helyzetű gyerekek oktatására és a felzárkóztatásra tett pedagógiai kezdeményezések támogatása. Lényegében ebből a megfontolásból született az az oktatási forma is, amit speciális szakképzésnek neveznek.

A speciális szakoktatás általunk vizsgált intézményeit egy 1990. évi oktatási törvénymódosítás hívta életre, amikor is kibővítették a speciális szakiskolák korábbi feladatkörét. Ezek az iskolák korábban a fogyatékos fiatalok szakmai oktatását voltak hivatva ellátni, de a törvénymódosítás a nem fogyatékos, de szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok szakmai képzését is erre az iskolatípusra bízta. A speciális szakiskolák feladatát ekkor a következőképpen határozták meg: „Az elméleti ismereteket kevésbé igénylő szakokon, szakmákban, továbbá betanított munkakörökben való elhelyezkedést elősegítő szakképzést nyújt, illetőleg felkészít az életkezdesre, a családi életre.”

Annak ellenére, hogy a speciális szakiskola nem ad szakmunkásbizonyítványt és időközben a munkapiacon minimálisra zsugorodtak a fiatal betanított munkások elhelyezkedési esélyei, e rendelkezés nyomán évről-évre szaporodnak az ilyen típusú képzőhelyek, és négy év alatt hatszorosa emelkedett a középfokú iskolákba bejutni képtelen, s így a speciális képzésben „megkapaszkodó” gyerekek száma. De mivel a speciális szakiskolák működtetését a fenti rendelkezés csupán fenntartói ill. önkormányzati engedélyezéshez kötötte, országosan még mindig nem áll rendelkezésre megbízható információ sem az iskolák működési körülményeiről, sem arról, hogy valójában mit tanítanak és milyen színvonalú képzés folyik ezekben az iskolákban.

A speciális szakiskolák számára a Nemzeti Szakképzési Intézet nyújtott szakmai ill. módszertani segítséget különböző tantervi programok szerkesztésével és terjesztésével.[†] 1992 végére közel 250 intézmény vásárolta meg ezek közül a programok közül valamelyiket nyilvánvalóan azért, hogy felhasználja, de a felhasználás megvalósulásáról és tapasztalatairól az NSZI-hez csak bizonytalan és esetleges információk érkeztek. Lényegében ez tette indokolttá kutatásunkat, amelyet 1993-ban folytattunk az Oktatáskutató Intézetben 148 speciális szakképzést folytató intézményről.

A speciális szakképzés bevezetése a tantervek szempontjából még a gimnáziumi szerkezetváltásnál is sokkal szervezetlenebbül, mondhatnánk sok esetben mindenfajta előkészítés

[†] Kutatásunk időpontjáig az NSZI egy közismereti és egy szocializációs programot készített el, valamint az alábbi szakmákból készített Szakmai alapozó programokat: fémipar, villamosipar, gyengeáramú villamosipar, építőanyagipar, faipar, papíripar, textilipar, ruhaipar, bőripar, építőipar, kereskedelem, közgazdaság, vendéglátóipar, egészségügy és mezőgazdaság.

nélkül történt. Miután ennek a képzésnek a beindítása nem volt központi engedélyezéshez kötött, és az esetek többségében senki nem vizsgálta, milyen tantervi programok szerint fognak oktatni az iskolákban, az iskolák olyan tanterveket használnak, amilyenhez sikerült hozzájutniuk.

A speciális szakiskolákban alkalmazott tantervek egyrészt rendkívül sokfélék, szinte annyi-féle tantervet használnak, ahány iskola van. Egy-egy iskola tantervét igen gyakran maguk a pedagógusok többféle forrásból állítják össze, az eredeti tantárgyi tervek saját igényeik szerinti átalakításával. Az is gyakori, hogy az alkalmazott tantervek nem véglegesek, szinte valamennyi kísérleti stádiumban van és alkalmazás közben formálják tovább. Mindebből következik, hogy a speciális szakiskolákban használt tantervek nehezen összehasonlíthatók, és minőségük tekintetében valószínűleg igen széles skálán mozognak.

Felmérésünk során az iskolákban használt tantárgyi tervek közül összesen 201-ről sikerült információt szerezniük. Ezek 43%-át az NSZI készítette, 22%-át maguk az iskolák, 35%-a pedig más forrásokból származik. Az NSZI által készített tantervek közül a legtöbben valamilyen szakmai tantervet, valamint a szocializációs, a magyar, a matematika és az egészségnevelési tanterveket használják. A speciális szakiskolák tanterveinek készítésében tehát az NSZI kétségtelenül jelentős, de mégis csak részfeladatot vállalt, amennyiben viszonylag alacsony áron (2–3000 Ft) főként szakmai tanterveket bocsátott az iskolák rendelkezésére.

VI. TÁBLA

Az összes alkalmazott tanterv készítője

Tantervkészítő	N	%
Hivatalos általános iskolai terv	3	2,0
Hivatalos szakmunkásképző tanterv	1	1,0
NSZI	22	14,9
OKI	3	2,0
MKM	15	10,1
Megyei pedagógiai intézet	7	4,7
Más iskola	25	16,9
Saját készítés	18	12,2
Vegyes forrás	54	36,2
Összesen	148	100,0

Az adatokból jól látszik, hogy az alkalmazott tantervek jelentős csoportja a speciális iskolák esetében is az iskolák közötti tantervkereskedelemből származik. Az iskolák 20%-a ingyen jutott a tantervekhez, 80%-uk pedig pénzért vásárolta. A tantervek minőségének értékelése, a tantervpiac koordinációja ill. a már kész tantervek adaptációja a speciális szakiskolák igényeikhez eddig még nem talált országos gazdára. Általánosan jellemző az a helyzet, hogy az ilyen típusú iskolák pedagógusai maguk „barkácsolják” tanterveiket.

A helyzet sokszínűségének, ill. átmenetiségének és megoldatlanságának érzékeltetésére álljon itt néhány idézet a speciális szakiskolákról készített esettanulmányokból.[†]

[†] Az esettanulmányokat *Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Tomasz Gábor és Tóth Éva* készítette.

1. számú iskola

A képzés programja egyfajta „koktél”, ahogy az igazgatónő kicsit ironikusan fogalmazza. Merítették a Budapesti Művelődési Központ által kidolgozott, úgynevezett esélyjavító programcsomagból, kidolgozták saját személyiségépítő programjukat, hasznosították a külföldi tanulmányutakon látottakat, de mindenekelőtt a saját több mint másfél évtizedes tapasztalataikra és az itteni gyerekek ismeretére építettek.

2. számú iskola

A szakiskolában a szakiskolák óratervét alkalmazzák. Eszerint heti 6 óra szakelméletet tartanak, 18 óra gyakorlatot, a többi – többnyire 8 óra – közismereti tantárgy, ill. testnevelés. A tanmeneteket egyedi engedéllyel szakmunkás-jegyzetekből ollózták össze.

Tudatos megfontolásból a szakelméletet is inkább a szakoktatók tanítják. Annak ellenére, hogy ők sokszor csak érettségivel rendelkeznek a szakmunkásbizonyítványuk mellett.

3. számú iskola

A program készítésének fontos eleme volt a külföldi tapasztalatok megismerése – alapvetően a hozzáférhető szakirodalom feldolgozása révén. Adaptálhatónak tűnő elemeket elsősorban a német, dán és a kanadai képzési programokból leszűrhető tanulságok jelentettek, mivel ezek mindegyikében alapvető szerepet kapott a felzárkóztatás és az azt követő pályaorientáció. Mindezek a tapasztalatok és információk beépültek a speciális iskolára vonatkozó tervekbe. A kész program legfontosabb alkotóelemei azonban a művelődési ház saját hagyományaiából nőttek ki.

A speciális szakiskolában oktatott közismereti tárgyakat „esélyjavító program”-nak nevezik. Ez tartalmában sem azonos a szakmunkásképző intézmények közismereti anyagával. Lényegében a felső tagozatos általános iskolai tárgyak ismeretanyagának legfontosabb részeit ismétlik át. Az első szakaszban nincsen szigorúan előírt tanmenet. A tanár legfontosabb feladata, hogy feloldja a gyerekeknek a tárggyal szembeni ellenérzéseit, a tanulással kapcsolatos kudarcélményeit. Azt kell bebizonyítani, hogy a tanuló az adott tárgyban sikeres lehet. Hogy ezt milyen módszerekkel éri el, azt maga választhatja meg. Az év végére természetesen bizonyos előírt követelményeket is teljesíteniük kell. A legfontosabb elv, hogy ne legyenek lemaradók, vagyis az osztály addig ne lépjen tovább az adott tananyagban, amíg mindenki biztosan meg nem értette.

A tanulók alapvetően az órán végzett munkára kapják az értékelést, de emellett – a felnőttoktatás rendszeréhez hasonlóan – 12 hetenként írásos és szóbeli beszámolókra kerül sor. Szigorú értelemben véve tankönyvek nincsenek, a feladatok egy részét úgy adják, hogy a tanulók igénybe vegyék a művelődési házban működő hatalmas könyvtárt.

4. számú iskola

A hét öt munkanapja közül négy telik az általános iskolai ismeretanyag feldolgozásával, egy nap pedig a szakmai orientációra szolgál. Egy tanév során a diákok a rendelkezésre álló összes műhelyben megfordulnak, s megismerkednek az adott szakmai ág alapismereteivel.

A különböző ismeretszintű tanulócsoporthoz mindegyikében kiemelt szerepet kap a magyar nyelv és irodalom valamint a matematika tanítása.

A szakiskolai tagozaton folyó képzés keretében három szakmai ág működik: fémipari, faipari, valamint háziasszonyképzés-házi betegápolás-gondozás. A gyakorlati képzés a hét két napját veszi igénybe.

5. számú iskola

A nagy kérdés az volt, hogy hogyan, milyen módszer segítségével lehet az ide kerülő gyerekeket általános iskolai bizonyítványhoz juttatni. A törzsanyagon bizonyos ésszerűsíté-

seket végeztek. Levették a törzsanyagon felüli részt, s törzsanyag középszintjét keresik. A kollégák átírják a tanterveket, könyveket. Integrálják a tantárgyakat. A humán tantárgy-blokk jobban kidolgozott ebből a szempontból. Ennek keretén belül igyekeznek a földrajzot, irodalmat, történelmet, művészeti ismereteket úgy oktatni, hogy az azonos témával, időszakkal, földrajzi térséggel foglalkozó tananyagok oktatása időben egybeessen. A tankönyveket összeollózzák, s a saját sokszorosító gépükön készítik el a diákok számára.

A természettudományos tárgyakat igyekeznek a gyakorlatra építeni. Pl. ha a technika keretén belül valamilyen anyagszükséglet-számításra kerül sor, akkor matematikából ezzel fognak foglalkozni. Ez a tanítási módszer a tanárok ill. oktatók között állandó kontaktust feltételez.

Az elmélet a gyakorlatnak alárendelt. Az a lényeg, hogy a gyerek szeresse, amit csinál. Az elv az, hogy a gyerekek amennyire csak lehetséges, önállóan dolgozzanak. Az oktató csak annyit mond, amennyi a gyerekeket előrelendíti. A tantestülettel igen nehéz volt ezt megvalósítani, mert a tanárok a régi beidegződés alapján dolgoznak sokszor. Arra építenek, hogy „mindenkiben ott van a csírája annak, hogy valamiben szuper”, s ezt a tehetséget az adott közegben a manuális munkában igyekeznek megtalálni.

A szakiskolai tagozaton heti 2 napon át, összesen 10 órában tanítanak közismereti tárgyakat, van egy nap, amely a szakelméleteké, s két napig napi 7 órás szakmai gyakorlaton vesznek részt a tanulók. Összességében a szakiskolák számára előírt óraszámokat valószínűsítjük meg. Nincs testnevelés, mert nincs meg a feltétele. Nincs ének. Nyelvóra fakultációban lenne, ha kapnának szakos tanárt.

6. számú iskola

Jellegetessége az oktatásnak, hogy a szakelméleti oktatás, valamint a gyakorlat nem válik szét időben. Ez a német mintájú oktatás azt jelenti, hogy heti öt napot tanítanak, úgy, hogy az egész napos oktatás mellett négy óránál több sohasem jut az elméleti tantárgyakra.

A heti óraszám az első félévben 18, a másodikban 23. A tananyag egyharmadát közismereti tárgyak teszik ki: tanulnak magyar nyelv és irodalmat, matematikát, fizikát, történelmet, éneket, ill. vannak testnevelés órák is. Ezeknek a tárgyaknak különleges jelentősége van, mert a gyerekek tudása nagyon alacsony, akadt olyan is, aki még a saját nevét sem tudta hibátlanul leírni.

Az órák fennmaradó részében a gyerekek a három oktatott szakterülettel ismerkednek meg, mindenekelőtt azok gyakorlati részével. Először néhány hétig az egyikkel foglalkoznak, majd egymásután a másik kettővel. A második félévben azután választanak egyet, s ezt követően már csak ezt tanulják.

Az esettanulmányokból kitűnik, hogy a speciális szakiskolák „tantervgyártó” pedagógusainak többféle, rendkívül nehéz pedagógiai problémával kell megküzdíteniük. Egyfelől olyan tanterveket kell készíteniük, amelyek alkalmasak arra, hogy a korábbi iskolai kudarcoktól szenvedő és ennek következtében az iskolával és a tanulóval szemben általában negatív attitűdöt tanúsító, és emellett még gyakran tanulási és adaptációs problémákkal is küszködő gyerekek tanítására alkalmasak legyenek. Másfelől olyan tanterveket kell kidolgozniuk, amelyek alkalmasak arra, hogy az általános iskolában elmulasztott készségfejlesztést ill. ismerethiányokat pótolják. Harmadrészt pedig alkalmasnak kellene lenniük arra is, hogy a gyerekek számára „érdekes” ill. hasznosnak tűnő, esetleg a munkapiacra is eladható ismereteket nyújtsanak.

E három tantervi követelmény egyidejű alkalmazása speciálisan tantervkészítésre kiképzett, nagy szaktudású, válogatott szakemberekből álló tantervíró csapat számára is komoly erőfeszítéseket igénylő feladat lenne. Nem lehetnek illúzióink e tantervek minőségét illetően annak ismeretében, hogy ezt a munkát jelenleg a speciális szakiskolai tanárok (akiknek

túlnyomó többsége tanárképző főiskolát végzett) mindennapos pedagógusi munkájuk mellett végzik, gyakran mindenfajta anyagi ellenszolgáltatás nélkül, pusztán lelkesedésből, a szakmai infrastruktúra minden kellékét (továbbképzés, szaktanácsadás, szakirodalom, alap-tanterv, vizsgarendszer, tankönyvek stb) nélkülözve.

VII. TÁBLA

Milyen tankönyveket használnak

Tankönyv	N	%
Általános iskolai	7	5,5
Szaktanárképző	70	54,7
Más speciális iskolai	26	20,3
Maguk készítették	17	13,3
Nem használnak	4	3,1
Egyéb	4	3,1
Összesen	128	100,0

Az iskolák 87%-ától tudtuk meg, hogy milyen tankönyveket használnak a speciális osztályokban. Eszerint 60%-uk csak általános iskolai és szaktanárképző tankönyveket használ, 20%-uk más iskolák által készített tankönyveket is, és mindössze 13%-uk készített saját célra tankönyveket.

VIII. TÁBLA

Milyen tankönyvekre lenne szükség

Tankönyv	N	%
Közismereti	16	10,8
Szakelmélet is	64	43,2
Szakfeladatlap is	12	8,1
Semmilyen	53	35,8
Egyéb	3	2,0
Összesen	148	100,0

Az iskolák tankönyvigényeiből az látszik, hogy nagyon sok iskolának rossz az ellátottsága. Az iskolák 64%-ában hiányzik valamilyen tankönyv. Ezen belül az iskolák 11%-ában csak közismereti tankönyvek, de 63%-uk esetében a szakmai tankönyvek is hiányoznak.

A speciális szakiskolák tankönyvellátása tehát messze nem nevezhető kielégítőnek, ami nyilvánvalóan meghatározza az oktatás színvonalát is. Különösen kritikusnak látszik ez a helyzet, ha meggondoljuk, hogy ezekben az iskolákban elsősorban hátrányos szociális helyzetű és az általános iskolát gyenge eredménnyel végzett gyerekeket oktatnak,[†] akiknek tanulási problémáit az aggasztó tankönyvhiány nyilvánvalóan tovább tetézi. A többségük-

[†] A speciális osztályok tanulójának nyolcadikos év végi tanulmányi átlaga 2,1 volt. A speciális szakiskolák tanulói többségükben szaktanárképző, segéd és betanított munkások ill. munkanélküli szülők gyerekei. A gyerekek családjainak helyzetét igen gyakran családi problémák (válás, devianciák) is nehezítik. Az iskolák legnagyobb hányadában az utóbbi egy-két évben a családok anyagi helyzetének általános romlása a jellemző. Az elvált szülők aránya 30%, a hátrányos helyzetű gyerekek aránya 56%, a veszélyeztetett gyerek aránya iskolánként átlagosan 30%, a cigány gyerekek iskolánkénti átlaga pedig 16%.

ben folyamatosan írni-olvasni sem tudó speciális szakiskolás gyerekektől aligha várható el, hogy tankönyvek híján saját órai jegyzeteikből készüljenek fel a számonkérésre.

A speciális szakiskolákban folytatott oktatás minőségéről kiegészítő információkkal szolgálnak azok az adatok is, amelyeket a tantárgyakkal ill. a tanórák számával kapcsolatban gyűjtöttünk. Eszerint a legnagyobb átlagos óraszámban a szakmai gyakorlatot tanítják, és ennél sokkal kisebb óraszámban a szakma elméletét. A közismereti tárgyak közül a magyart általában heti 3 órában tanítják, a többi tantárgyat pedig általában heti 2 órában.

Ha a speciális szakiskolások heti óratervét az általános iskolák VIII.-os osztályaiéval (1981-es óraterv) hasonlítjuk össze, azt tapasztaljuk, hogy a speciális szakiskolákban jóval kisebb óraszámban tanítják a matematikát, a történelmet, a fizikát, kémiát, biológiát és a földrajzt. Emellett itt sokkal kevesebb „késztségtárgyat” (pl. éneket, rajzot.) tanítanak.

Ha a szakmunkásképzők óratervével (1986-os óraterv) hasonlítjuk össze a speciális szakiskolai óraterveket, azt tapasztaljuk, hogy a speciális szakiskolák javára dől el a mérleg a magyar, a történelem, a biológia, földrajz és a számítástechnika tekintetében. Ráadásul a speciális szakiskolák három olyan új tantárgyat is tanítanak (társadalomismeret, szocializáció és egészségnevelés), ami sem a hagyományos általános iskolai, sem a hagyományos szakmunkásképzős tanrendben nem szerepel.

Látszólag tehát, ha csak a tantárgyankénti óraszámot nézzük, a speciális szakiskolák közismereti tanrendje középen helyezkedik el a másik két iskolatípus között: kevesebbet ad, mint az általános iskolák, de többet, mint a szakmunkásképzők. Csakhogy míg a másik két iskolatípusban ez a tanrend minden iskolában megvalósul, a speciális szakiskolák szinte ahányan vannak, annyiféle tantárgyat tanítanak. Vannak olyan tantárgyak (pl. kémia, biológia, földrajz), amelyeket az iskoláknak alig szűk egyharmada tanít. Ha minden iskola tanítaná az általános iskolákban kötelező tantárgyakat, a gyerekeknek a speciális szakiskolákban heti 41 órájuk lenne, a valóságban azonban csak heti 19 az átlagos óraszám. Vagyis azt mondhatjuk, hogy a speciális iskolák óratervei a tantárgyak összetételét illetően átmenetet jelentenek az általános iskolák és a szakmunkásképzők között, de a tantárgyak számát illetően messze elmaradnak mindkettőtől. Az általános iskolák óraszámának 68%-át, a szakmunkásképzőkének 54%-át teljesítik.

Különösen szembetűnő a szakmai tárgyak oktatásában mutatkozó különbség. A speciális szakiskolák ugyan a szakmai gyakorlatot majdnem olyan magas óraszámban tanítják, mint a szakmunkásképzők (annak 83%-ában), de a szakmai elméleti tárgyak órászáma csak a szakmunkásképzők hasonló óráinak a 40%-át éri el.

Ha tehát a tantervkészítés módját, a tankönyvellátottságot és az oktatásra fordított óraszámot együtt értékeli, a speciális szakiskolákat minden tekintetben csökkent értékű iskoláknak kell tekintenünk. Ha még ehhez hozzátesszük, hogy ezeket a szakmai tárgyakat igen gyakran megfelelő képzéssel nem rendelkező tanárok tanítják (a szakmai tanárok képzettségi szintje messze elmarad a szakmunkásképzők tanáraiétól), általában messze nem kielégítő technikai felszereltség és tárgyi feltételek mellett, akkor igen erős kétségeket fogalmazhatunk meg a speciális szakiskolákban folyó oktatás hatékonyságával kapcsolatban. Ha az itt tárgyalt feltételrendszert illetően a közeljövőben nem történik lényeges javulás, nem csodálkozhatunk azon, ha néhány éven belül kiderül, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű társadalmi rétegek gyerekei számára létrehozott speciális szakoktatás mindössze látszatmegoldásnak bizonyult, és csupán arra volt jó, hogy egy-két évvel késleltesse az itt tanulók végleges társadalmi leszakadását.

Tantervfejlesztés a világbanki program keretében

A szakképzés korszerűsítésére irányuló, korábban megvalósított programok zöme vagy központi döntés nyomán, egy-egy iskolatípusban egységesen bevezetett, kötelező, hivatalos alapidokumentumokon alapuló „reform” volt, vagy – különösen a nyolcvanas évek közepétől – egyedi, engedélyhez kötött, az intézményeknek csupán egy-egy csoportjára kiterjedő kísérletként szerveződött. A szakképzés világbanki projektje a középfokú szakképzés új modelljének kialakítására irányul. Legfontosabb újdonsága, hogy a programot kormányzati szinten kezdeményezték, s központi forrásokból finanszírozzák, de a tényleges fejlesztőmunkát maguk az iskolákban dolgozó szaktanárok végzik.

Mivel a program még nem zárult le, és a szakmai sokszínűség sem teszi lehetővé az elkészült kísérleti tantervek tartalmi elemzését, elsősorban a tantervfejlesztő munka eddigi menetének bemutatására teszünk kísérletet.

A projekt – több évig tartó előkészítés után – hivatalosan 1991 közepén indult, s – az eredeti tervekhez képest valamivel később – 1995-ben ér majd véget. A véget ér kifejezés természetesen csak a fejlesztőmunka támogatásának jelenlegi kereteire vonatkozik, hiszen az új modell szerinti képzésből csak jóval 1997 után kerülnek ki az első végzős évfolyamok. A szerződés értelmében a fejlesztésre fordítható kölcsön összege 36 millió USA dollár, amelyet a magyar kormány hasonló arányú támogatással egészít ki. Az eredeti tervek szerint 61 iskola részvételével került volna sor az új modell bevezetésére. További 20 iskola – a Phare program támogatásával – hivatalosan is csatlakozhatott a programhoz, s 1994. áprilisában még további 18 iskola részvételére írtak ki pályázatot. A részvétel iránti érdeklődés azonban az iskolák körében a vártnál is jóval nagyobb mértékű volt. A hivatalos résztvevő-kön kívül ma már ötven körül jár a regisztrált „követő iskolák” száma, s vannak olyan intézmények is, amelyek minden jóváhagyás nélkül tekintik magukat követő iskolának. A program tehát már a fejlesztés első stádiumában a szakközépiskoláknak mintegy harmadában megjelent valamilyen formában. Az új rendszerű képzésben eddig több mint 4000 tanuló kezdte meg tanulmányait.

A fejlesztés kiindulópontja a jelenlegi szakközépiskola. Az új modell szerkezete a 2+2+x képlettel írható le. A képzés első két évében az általános jellegű alapozó képzés dominál, a rendelkezésre álló időkereten belül 85%-ban közismereti tárgyakat tanítanak. Ebben a szakaszban a szakmai képzést a pályaaorientáció képviseli, amely külön tematika alapján, önálló tárgyként vagy a tárgyak között megosztva, fakultáció keretében vagy az iskola által választott más formában szerveződik, s az a célja, hogy megalapozza a diákok későbbi szakmaválasztását. (Egy-egy szakmacsoporton belül ugyanis a képzésnek a IV. évet követő, befejező szakaszában tucatnyi szakmunkás vagy technikus szakma közül lehet választani.)

A második 2 éves ciklusban a szakmai képzés aránya 40%-ra emelkedik, de az adott szakmacsoport egészén belül még mindig közös ismeretanyag alapján folyik az oktatás. Az elképzelések szerint még ebben a szakaszban is lehetőség van az intézmények közötti átjárásra. (Bár a program résztvevői közül is sokan vitatják az átjárások tényleges megvalósíthatóságát.)

A 4. év után lehetőség van érettségi bizonyítvány megszerzésére, szakirányú továbbtanulásra, vagy a szakirányon belüli szakmai specializáció megkezdésére. Tehát a konkrét szakma választása a jelenleginél 4 évvel későbbre toódik ki.

A szakmai specializáció hossza az eddig megfogalmazott elképzelések szerint néhány hónapnyi időtartamtól 2 évig terjedhet. A szakmai kimenetek, azaz a megszerezhető szakmai képesítések száma – a tervezés stádiumában a 13 szakmacsoportban összesen 41 és 200 között mozog. (Ezeknek egy kisebb része már bekerült a megújított szakmajegyzékbe.) A

tervek szerint arra is lehetőség nyílik, hogy a II. év után, azok, akik nem kívánják tanulmányaikat folytatni, valamilyen ágazati szintű szakmai képzés megszerzése után lépjenek ki a munkaerőpiacra.

A választott szakmától függően a specializáció vagy az alapképzést nyújtó iskolában folytatódik, vagy a folyamatosan kiépülő területi képzőközpontokban valósul meg. Tekintettel arra, hogy az állam az első szakképzettség megszerzésének támogatására vállal kötelezettséget, elvileg van fedezete a specializációra irányuló képzésnek, de azt is hozzá kell tenni, hogy az új modellnek ez a legkevésbé kidolgozott része. Egyébként a képzésnek erre a harmadik szakaszára a jelenlegi, megvalósítás alatt álló projekt kompetenciája már nem terjed ki.

A fejlesztőmunka szervezeti keretei az első néhány hónapban kialakultak, de nem egy ponton hangsúlyátrendeződések is lezajlottak a program eddigi működése során.

A tantervfejlesztés menetét három – funkcióját, működésmódját és szakmai kompetenciáját tekintve eltérő – szervezeti szint együttműködése határozza meg.

Az első szint a program irányítása. A projekt központi koordináló szerve a programért felelős Munkaügyi Minisztérium szervezeti kereteibe ágyazottan működik. Az új képzési modell alapszerkezetének kialakítása ezen a szinten, központilag történt, a világbanki hitel felhasználására vonatkozó megállapodások ajánlásainak figyelembevételével. Legfontosabb jellemzője a meghosszabbított képzési idő, s ezen belül az általános műveltséget nyújtó képzés arányának növelése volt.

A szakképzési rendszer megosztott irányítási felelőssége ezek között a szervezeti keretek között is szükségképpen reprodukálódik. Az új közismereti tantervek kidolgozásáért és elfogadásáért a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felelős. A két minisztérium között a programmal kapcsolatosan lezajlott illetékességi vita, amely nem utolsó sorban a feladatokhoz rendelt pénzeszközök feletti rendelkezés megszerzéséért folyt, s amelyet számos koncepcionális kérdés tisztázatlansága is tovább súlyosbított, csak hosszas alkufolyamat után vezetett el a jelenleg érvényben lévő munkamegosztásig. Az egyezkedés elhúzódása nem kis mértékben járult hozzá ahhoz, hogy a közismereti tárgyak tantervei a tervezettől eltérő ütemben, az utolsó stádiumban szinte lehetetlenül feszített tempóban készültek.

A program indítása egybeesett a közoktatási rendszer felgyorsult átalakulásával, s a Nemzeti Alaptanterv körüli véget nem érő – alapvetően politikai indíttatású – csatározásokkal. Ez sokáig bizonytalanná tette a tervezett modell oktatási rendszerbe illesztését (sokáig nem látszott világosan, hogy milyen szerkezetű alapképzésre épül majd ez a rendszer, milyen kötelező ismeretanyagot kell beépíteni az általános képzésbe, milyen kötelező vizsgarendszer jön létre, hogyan alakul a képzés finanszírozása stb.). Ebből adódóan a program irányítói a következő dilemma elé kerültek: vagy magukra vállalnak olyan koncepcionális döntéseket, amelyek áthidalják ezt a helyzetet, vagy kivárvák, amíg a közoktatást érintő kormányzati politika hosszú távra érvényes szabályozókat teremt. A programfejlesztők végül is a két út között lavírozva végezték eddigi munkájukat. Elkészültek ugyan az első két év kerettantervei, ezek azonban csupán ideiglenes tantervek abban az értelemben, hogy a NAT életbelépésével szükségessé válik az átdolgozásuk.

A fejlesztőmunkában a legkritikusabb pontot a közismereti és a szakmai képzés arányainak átrendezése jelentette. A művelődési tárca az új képzési modellt a gimnáziumi képzéshez kívánta közelíteni, miközben a szakképzés képviselőinek – noha elvben mindenki helyeselte az általános képzés szerepének növelését – az állásukat féltő szakmai tanárok aggodalmaival is szembe kellett nézniük.

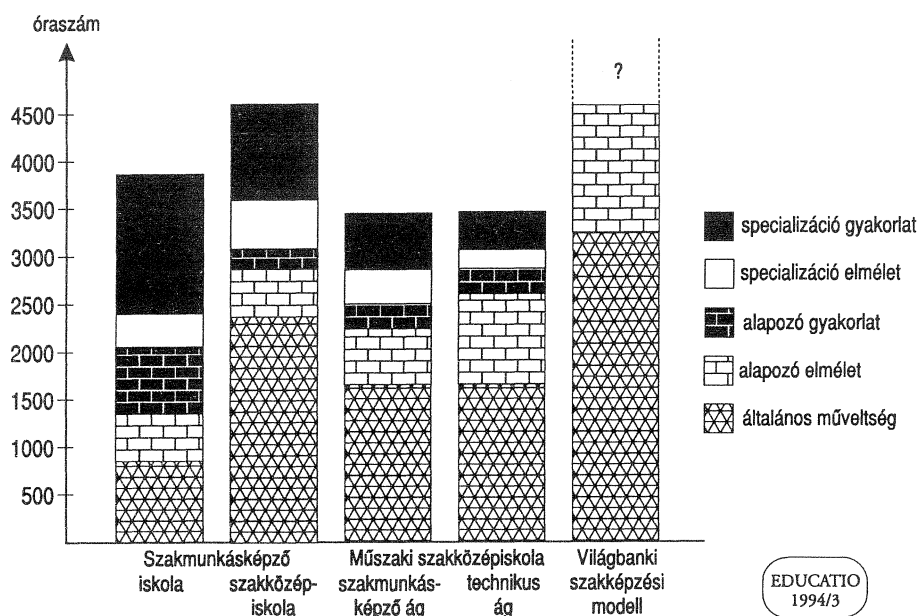
Az 1. ábra a szakképzés különböző iskolatípusaiban jelenleg érvényes képzési idő belső arányait mutatja. (A világbanki képzési modellben a szakmai specializáció a 4. év után kezdődik.)

Ugyancsak a program első szakaszában központi szinten született döntés arról, hogy melyek legyenek a szakképzésnek azok a területei, amelyekben az új képzési modellt bevezetik. Végül 13 – a gazdaság fejlesztése szempontjából ígéretesnek ítélt – szakmacsoportot alakítottak ki, s a fejlesztőmunkára fordítható pénzeszközök egy részét felosztották a szakmacsoportok között (hozzávetőleg egy millió forint áll egy-egy szakmacsoport rendelkezésére).

Az, hogy a fejlesztésbe bevont szakmacsoportokon kívül eső ágazatoknak illetve szakterületeknek a csatlakozására, felzárkózására milyen formában kerül sor, pillanatnyilag nem teljesen világos.

1. ÁBRA

*A szakképzési iskolatípusok képzési idejének belső arányai**



* Az ábra alapjául szolgáló táblázat forrása: Benedek András: Az iskolarendszerű szakképzés tervezésének alapkérdései. *Szakoktatás*, 1992/2, p. 3. A képzési idő az adott iskolatípus, illetve a képzési forma átlagos óraszámát mutatja.

A fejlesztőmunka szervezeti kereteinek második szintjét a 13 szakmacsoport jelenti. Az egy-egy szakmacsoporthoz (pl. mezőgazdaság, elektronika, közgazdaság, környezetvédelem, stb.) tartozó iskolák szaktanáraiból és igazgatóiból álló team feladata az adott szakmacsoport közös kerettantervének kidolgozása. Az új modell szerint ugyanis a képzés egy szakmacsoporton belül a 4. év végéig lényegében azonos. A kerettantervek alapján készítik el az egyes iskolák a maguk saját – a helyi igényekhez igazodó – tanterveit.

Az eredeti elképzelések szerint a tantervfejlesztésnek csak a szakmai tárgyakra vonatkozó részét dolgozták volna maguk az érdekelt iskolák képviselőiből alakult munkacsoportok. A közismereti tárgyak körül azonban olyan konfliktushelyzet alakult ki, amelynek eredmé-

nyeként a fejlesztés szervezeti kereteit is át kellett alakítani. Anélkül, hogy a rendkívül szerteágazó történet részleteit bemutatnánk, a konfliktus néhány mozzanatát érintenünk kell.

A közismereti tárgyak kidolgozására a program indulásakor a Köznevelési Intézet kapott megbízást. Az intézet saját – egy több évre elnyúló kutató-fejlesztő tevékenységre irányuló – elképzelései, s egy sor alapkérdést nyitva hagyó megbízási szerződés alapján kezdett hozzá a feladathoz. Már a munka első szakaszában kiderült, hogy rendkívül nehéz olyan érdemi munkakapcsolatot kialakítani a szakmacsoportokkal, amelyek alapján a közismereti tárgyakat szakmacsoportonként lehetne összehangolni az adott képzés speciális igényeivel (pl. a műszaki irányultságú képzésen belül a fizika tantárgy szerepe eltér a közgazdasági képzésben érvényesőtől, ahol viszont a matematika tárgygal kapcsolatosan jelentkezhetnek sajátos igények.) Az elkészült első tervezeteket rendkívül nagy ellenállással fogadták a szakmai tanárok. Világossá vált az is, hogy a program résztvevői nem ismerik el az elkülönülten dolgozó fejlesztők szakképzéssel kapcsolatos szakmai kompetenciáját, s azokat a terveket, amelyek a szakközépiskolai képzés jelenlegi gyakorlatához képest kísérletinek számító lépéseket tettek volna (pl. a társadalomismeret tárgya terve), vagy a korábban más iskolatípusban folytatott kísérletek eredményeit próbálták volna adaptálni erre a területre, elutasítással fogadták.

Végül is – hosszas huzavona után – a munka félbemaradt, s a Művelődési Minisztérium 7 új, az iskolákban dolgozó szaktanárokból álló munkacsoportot bízott meg a közismereti tárgyak kidolgozásával. A feszített tempójú munka eredményeként – 20 önálló füzetben – megjelent az I.–II. év közismereti tantárgyainak kísérleti tanterve, s az ajánlott óraterve. A III.–IV. év anyagai a tervek szerint 1994. szeptemberéig készülnek el. Az egyes tárgyak, mint például a fizika, biológia, kémia, földrajz több változatban is elkészültek, annak megfelelően, hogy milyen óraszámban tanítandók, illetve, hogy érettségire felkészítő képzési formába bekerülnek-e vagy sem. A tárgyak körében is bizonyos módosulás következett be. A világbanki projekt alapidokumentumának ajánlásai megfogalmazzák, hogy melyek az általános műveltség megalapozásához szükséges legfontosabb területek: 1. Kommunikáció, 2. Informatika, 3. Társadalomtudomány, 4. Természettudomány, 5. Matematika, 6. Idegen nyelv, 7. Technika. A szakmacsoportok képviselői úgy ítélték meg, hogy a technika tárgy önálló tantárgyként történő felvételére – a képzés jellege és a szakmai képzés tartalma miatt – nincs szükség. Ezzel szemben úgy vélték, hogy a nevelés kérdéseiben a korábbinál nagyobb segítségre van szükség, ezért elkészítették az *Ajánlás a szakközépiskolákban folyó nevelőmunkához* című dokumentumot, amely lényegében az I.–II. évfolyam számára készült kísérleti tanterv. (7 témakörre tagolva mutatja be, melyek a legfontosabb nevelési tartalmak és értékek, amelyekre az iskolában folyó nevelőmunka többféle színterén kell figyelmet fordítani: egészségmegőrzés, az én harmóniája-önismeret, társas kapcsolatok, tanulás, a munka világa, haza – civil társadalom, a kultúrált életvitel – a mindennapok esztétikája. A tantervet modul-füzetek formájában megjelenő módszertani segédkönyvek, alternatív osztályfőnöki tanterv egészíti majd ki.)

Mivel a közgazdasági szakmacsoport már 1992 szeptemberétől beindította a képzést, ezért teljesen önállóan maguk dolgozták ki az induláshoz szükséges közismereti tanterveket. Miután a közismereti tárgyak fejlesztése „utolérte önmagát”, a közgazdasági szakmacsoportban is az elkészült új tantervek alapján folytatódik a képzés (kivéve a történelem tantárgyat, amelynek kísérleti tervét egyelőre nem hagyták jóvá, s ezért átmeneti megoldásként a program megvalósításában legelől haladó közgazdasági szakmacsoport korábban kidolgozott tantervét fogják használni a többi iskolák is) (az óratervet lásd a IX. táblában).

A fejlesztés harmadik, egyben legfontosabb szintjének maguk a képzést megvalósító iskolák tekinthetők. A résztvevő iskolák kiválasztásának kritériumai között szerepelt, hogy az adott intézmény rendelkezzen azokkal a feltételekkel, amelyek az iskolai szintű fejlesztő-

munkához szükségesek (korábbi fejlesztési programokban való részvétel, használható nyelvtudással és bizonyos szakmai tapasztalatokkal rendelkező szakemberek jelenléte a testületekben stb.). Amikor az intézmények a programhoz csatlakozó pályázatukat benyújtották, döntően a központi forrásból megszerezhető pénzeszközökhöz hozzáférés reménye motiválta őket. A program irányítóinak el kellett fogadtatniuk az iskolákkal, hogy az eredeti elképzelésektől eltérően nem közvetlenül saját terveik kivitelezéséhez kapnak pénzeszközöket, hanem egy közös fejlesztőmunkába kell bekapcsolódniuk.

IX. TÁBLA

A közismereti tárgyak javasolt óraterve a világbanki iskolák számára

Tantárgyak	I. osztály	II. osztály	III. osztály	IV. osztály
Magyar nyelv és irodalom*	4	4	4	4
Történelem*	2	2	2	2
Matematika*	4	4	3	3
Idegen nyelv*	4	4	4	4
Informatika	2	2	—	—
Társadalomtudomány	—	—	2	2
Osztályfőnöki	1	1	1	1
Testnevelés	2	2	2	2
Természettudományos tárgyak	4	4	4	4
Szakmai előkészítő tárgyak (pályaaorientáció)	5	5	10	10
Összesen	28	28	32	32
Szabad sáv	2–4	2–4	2	2
Mindösszesen	30–32	30–32	34	34

* Kötelező érettségi tárgyak.

A javaslatához fűzött kiegészítő megjegyzés szerint: a természettudományos tárgyak heti négy órája és a szabad sáv 2–4 órája az iskolák igényi szerint mozgathatóak (tantárgyanként is), illetve a képzés sajátos igényei szerint használhatók fel.

A program legkevésbé látványos, de meghatározó újdonsága, hogy a szakképző intézményekben dolgozó, a programfejlesztésbe bekapcsolódott szaktanároknak lépésről lépésre kellett megtanulniuk a tantervfejlesztést. Ehhez szolgáltak segítségként a külföldi tanulmányutak és a különféle felkészítő tanfolyamok, amelyeken eddig több száz szaktanár vett részt.

Az iskolák zömében csak nehezen fogadták el azt, hogy a programfejlesztés szakaszában elsősorban nekik kell invesztálniuk (mindenekelőtt rengeteg időt, sokszor a bizonytalan feltételek miatt feleslegesen elvégzett munkát, a fejlesztésben résztvevő kollégák külföldi tanulmányútjai és sűrű továbbképzései miatti helyettesítéseket, feszített tempójú felkészülést az új modell szerinti képzés bevezetésére stb.).

A széles körben élő közhiedelemmel ellentétben a résztvevő iskolák egyelőre egyáltalán nem dúskálnak a „világbanki pénzekben”, inkább türelmetlenül várnak arra, hogy végre kézzel fogható javakból is részesüljön az iskola. Az egyes intézményekhez kerülő eszközöket a már kidolgozott tantervekhez igazítva, szakmacsoportonkénti listás összegzések alapján szerzik be, és már most tudható, hogy az eredeti tervekhez képest jókora késéssel jutnak majd el az iskolákhoz.

A fejlesztőmunkának két további szereplőjét kell megemlíteni. Lényegében a program mindhárom szintjén jelen vannak a külföldi szakértők, akik a rendszeres időközönként

szervezett látogatások keretében nyomonkövették a fejlesztőmunkát, illetve vezették a tantervfejlesztők felkészítésére irányuló tanfolyamokat.

Ugyancsak a tantervfejlesztő munkára történő felkészítést szolgálták a különféle formában szervezett, többnyire csoportos külföldi tanulmányutak, amelyek során több száz szaktanár tekinthetett be főként a holland, német, angol szakképzés és szakképzésfejlesztés gyakorlatába. Korábban ilyen mértékben az iskolákban dolgozó tanárok nem juthattak hozzá tapasztalatszerzési lehetőségekhez. Más kérdés, hogy ez milyen terheket rótt az iskolákra, illetve hogy a nyelvtudás hiányosságaiból és a feladat szokatlanságából fakadóan az első utakból ténylegesen mit tudtak hasznosítani a résztvevők.

Annyi bizonyos, hogy egy számokkal nehezen mérhető tanulási folyamat zajlott le a fejlesztőmunkában résztvevő tanárok és intézmények szintjén.

Annak következtében, hogy a világbanki programot döntően az iskolákban dolgozó tanárok dolgozták ki, tartalmában és módszereiben minden bizonnyal jóval közelebb áll a hagyományosnak tekinthető képzési programokhoz, mintha az iskolához képes külső intézmény pedagógiai vagy oktatás-módszertani, szemléletében újszerű programját lett volna kénytelen befogadni a szakközépiskolai rendszer. Ezt akár kedvezőnek, akár kedvezőtlennek ítéli valaki, tényként fogalmazható meg, hogy ilyen jellegű innovációs kihívás – eddig még – nem érte az intézményeket.

Az eddig elkészült programokra – sok más fejlesztéstől eltérően – nem vonatkozik „márkavédelem”, vagy bármiféle, a felhasználást illető korlátozás, s a tantervek sem piaci mechanizmusokon keresztül terjednek. A kísérleti tanterveket, bár egyelőre a program keretén belül vezetik be és terjesztik, a jelenleg érvényben lévő szabályozás szerint bármely iskola szabadon felhasználhatja. Ez nem csupán a szakmai, de a közismereti tárgyakra is vonatkozik.

A világbanki program mindenképpen fontos lépést jelent a szakképzés rendszerének – régóta sürgetett – korszerűsítésében. Az eredmények értékelésénél azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a szakképzés irányítói a rendelkezésükre álló pénzeszközöket az intézményi struktúra egyik felének – a szakközépiskolai modellnek – fejlesztésére összpontosították, s az igazán nagy tömeget befogadó, és a munkaerőpiac visszajelzései alapján leginkább problémát jelentő hároméves szakmunkásképzés jövőjére vonatkozó tervek nem látszanak elég világosan.

A közoktatás illetve a szakképzés fejlesztésének itt bemutatott útjai eltérő modellt képviselnek, de közősek abban, hogy mindhárom esetben beleütköztek az oktatási rendszer és a rendszerben végbemenő változások kormányzati szintű koordinálásának alapvető hiányába. Vitathatatlan pozitívum, hogy a fejlesztőmunkába a korábbiaknál több új tényező kapcsolódott be – ezek közül is talán a legfontosabb az iskolákban dolgozó tanárok egyre nagyobb arányú részvétele. Ugyanakkor az ilyen decentralizált fejlesztési eljárások az oktatás irányítótól a jelenleginél sokkal határozottabb és koherensebb távlati fejlesztési koncepciót igényelnének. Az elmúlt évek tapasztalatai arra utalnak, hogy ennek hiányában a korszerűsítési törekvésekben résztvevők munkáját a pénzzel és energiákkal való pazarlás, a felesleges feszültségek és az alacsony hatékonyság jellemzi.

Liskó Ilona & Tót Éva

